

Orbuch, Iván Pablo

La dictadura y la escuela en Sudamérica: Un análisis a través del cine

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

3 al 5 de diciembre de 2014

Cita sugerida:

*Orbuch, I. (2014). La dictadura y la escuela en Sudamérica: Un análisis a través del cine. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4217/ev.4217.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

La dictadura y la escuela en Sudamérica. Un análisis a través del cine

Iván Pablo Orbuch (UBA-UNDAV-UNLZ)
ivan_pabloo@hotmail.com
Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata

Introducción

Un comportamiento recurrente de los grupos de privilegio, siempre que los sectores populares irrumpen en la escena política, provocando desbordes y reacomodamientos del sistema institucional vigente y enfrentándose a él, es plantearse la necesidad de asegurar el mantenimiento de las condiciones de su dominación para que sucesos de esa naturaleza no vuelvan a repetirse. Como respuesta al menor indicio de una amenaza, sea real o potencial, en ambos casos se busca exaltar dicho peligro. Es de ese modo, que se crean las condiciones para el surgimiento de un partido del orden, que suele enarbolar las banderas de la propiedad, la familia, la religión y el control del espacio público, presentados como valores naturales del conjunto de la sociedad, que deben ser defendidas de la acción de supuestos elementos perturbadores ajenos a lo nacional.

En todos los casos, estos supuestos valores son difundidos por los sistemas educativos de cada país. A fin de constituir su poderío, el partido del orden traza los límites en los cuales se encontrará el interés general, representado por sus integrantes, en oposición a quienes ponen en entredicho esa dominación, que serán definidos como enemigos de la sociedad y extraños a la misma. Un ejemplo ilustrativo, de los tantos existentes, puede encontrarse en la siguiente declaración realizada por el ex Presidente de facto de Argentina, Jorge Videla: “La ciudadanía argentina no es víctima de la represión. La represión es contra una minoría a quien no consideramos argentina” (Videla, Diario La Opinión, 18/12/1977)

Estas características, actuación de un partido del orden e identificación por parte de este de un enemigo que no representaría lo nacional, unifican lo acaecido en Chile y la Argentina en las vísperas de las dictaduras implementadas en 1973 y en 1976 respectivamente. En efecto, en el país trasandino la llegada al gobierno de Salvador Allende en 1970 supuso un quiebre radical respecto a lo sucedido hasta entonces: nacionalización del cobre, reparto de tierras, redistribución de la riqueza y una estrecha

alianza con Cuba y La URSS son algunos de esos cambios. (Garreton: 2000) En la Argentina, después de 18 años de prohibición, el partido que representa los intereses electorales de los sectores populares, el peronismo, pudo participar de las elecciones en 1973, si bien con una cláusula que impedía la participación al propio fundador del mismo y figura aglutinante, Juan Domingo Perón. La puesta en vigencia de una democracia plena, al menos en los momentos previos a la disputa entre izquierda y derecha peronista permitió una serie de medidas en beneficio de los sectores populares quienes alcanzaron una alta participación en la renta interna en el año 1974, logrando casi los mismos valores que en 1954 (Rapoport: 2000). Estas transformaciones tuvieron su correlato en el sistema educativo, las modificaciones en estos años fueron importantes, y en muchos casos cuestionaron la educación tal como se había conocido hasta entonces. La tarea de las dictaduras argentina y chilena fue, entonces, restaurar el orden.

A lo largo de la presente comunicación intentaremos analizar, a través del cine, las disputas de poder originadas en torno al sistema educativo. La importancia del cine como documento válido de una etapa determinada fue justificada por diversos pensadores, entre los cuales el historiador Peter Burke es uno de los más destacados. Su punto de vista es el siguiente:

“Dada la importancia que tienen la mano sujeta a la cámara, y el ojo y el cerebro que la dirigen, convendría hablar del realizador cinematográfico como historiador. La capacidad que tiene una película de hacer que el pasado parezca estar presente y de evocar el espíritu de tiempos pretéritos es bastante evidente. En otras palabras, el testimonio acerca del pasado que ofrecen las imágenes es realmente valioso, complementando y corroborando el de los documentos escritos. Muestran ciertos aspectos del pasado a los que otros tipos de fuentes no llegan” (Burke: 2005, 201)

Transformaciones educativas

En el plano educativo en ambos países las transformaciones de esos años fueron vigorosas. En el caso argentino el nacionalismo popular fue la política estatal en el plano de la educación desde 1973 hasta 1975. (Puigróss, 1991: 175).

“El 25 de mayo de 1973, con la instalación de un gobierno elegido democráticamente por el pueblo, después de largos años del gobierno de las Fuerzas Armadas, toda la estructura nacional sufrió una conmoción a la que no escaparon los establecimientos

educacionales y entre ellos los universitarios, rotas las rígidas compuertas del autoritarismo, el dialogo y la polémica encendieron las calles y las aulas” (Palabras pronunciadas por el señor Ministro de Cultura y Educación, Dr. Jorge A. Taiana, al poner en posesión de sus cargos a los Rectores Normalizadores de las Universidades Nacionales el 30 de marzo de 1974)

En ese bienio la influencia de la izquierda peronista fue predominante. La misma propugnaba una pedagogía nacionalista popular liberadora que mixturaba conceptos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación en auge en ese momento. (Puigróss, 1991: 176).

“Esta tendencia logró desplegarse especialmente en cuatro áreas: la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA); la Dirección de Comunicación Social, la Dirección de Educación Agrícola, y las universidades nacionales” (Puigróss, 1991: 174). Entre otras experiencias realizadas en DINEA se destacó la Campaña de Reactivación Educativa (CREAR). En un documento de la misma, encontramos algunos de sus fundamentos:

“La acción revolucionaria, a la cual se encuentra abocada el actual gobierno popular, exige que la educación de adultos sea definida como una función que contribuya a crear las condiciones para el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina”.

Los sectores de la denominada izquierda peronista llevaron adelante una reforma pedagógica que tuvo como características principales la modernización curricular y la experimentación de nuevos métodos de transmisión del conocimiento. En palabras del ministro de Educación, “el enseñar debe ser sustituido por el aprender, por el aprendizaje integral”, (discurso del Ministro de Educación, Jorge Taiana, el 1 de mayo de 1974). Asimismo, los programas de vinculación entre la docencia, el trabajo y la comunidad fueron relevantes, aunque la mayoría quedó en el plano de las promesas debido a la puja política que enfrentó a las diversas corrientes que cohabitaban en el peronismo. Es en este contexto que se crea CTERA, la organización gremial de los trabajadores docentes.

La derecha antiperonista se opuso tenazmente a la reforma rechazando desde el ingreso irrestricto y la introducción de contenidos vinculados con los problemas nacionales y populares, hasta la tendencia antiacademicista y participativa. En particular la mayor oposición se produjo con el intento de reforma universitaria:

“El proyecto establece las bases de un tipo de Universidad insertada en el pueblo

argentino, expresado por un gobierno popular en un momento histórico de definición y reencuentro nacional, La Universidad del pueblo sostenida con los fondos de la Nación, mantiene sus claustros colmados por la juventud de ese mismo pueblo, confundidas todas las clases sociales, abiertas sus- puertas en forma irrestricta a todos aquellos que en el continuo de la educación gratuita tienen vocación y apetencia por estudios de nivel superior.” (Fragmentos del discurso pronunciado por el señor Ministro de Cultura y Educación, Dr. Jorge A. Taiana, con motivo de la inauguración de la Universidad Nacional de la Patagonia el 4 de mayo de 1974)

Tras la renuncia del rector de la Universidad de Buenos Aires, Rodolfo Puiggrós, se presentó un informe de gestión en el que se observan algunos de estos ítems cuestionados por diversos grupos políticos de derecha tales como la eliminación del aparato represivo, la creación de un sistema de becas y de un plan de salud para los estudiantes. (Recalde, 2012: 319)

En el caso chileno las modificaciones también fueron sustantivas. Se estableció la gratuidad de la universidad, que provocó que el número de estudiantes universitarios creciera un 89% entre 1970 y 1973, y que numerosos sectores sociales que habían quedado al margen de la educación superior pudieran acceder a la misma. A su vez se implementó un sistema de becas para los niños de descendencia indígena (fundamentalmente mapuches) que habían sido discriminados durante décadas quedando al margen del sistema educativo chileno (Quintana Muñoz, 2013)

En un proceso similar al argentino, como consecuencia de las transformaciones políticas propiciadas por el gobierno se crea la SUTE (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), en septiembre de 1970. (Zemelman, 2010: 51)

El Sistema Nacional de Educación tuvo entre sus objetivos ofrecer una igualdad de oportunidades en la incorporación y permanencia en el sistema escolar en todos sus niveles; buscó permitir el desarrollo de las capacidades humanas y de integración social y procuró la concentración de todas las instituciones ligadas a la educación en una gran escuela. La realización de congresos locales y provinciales dio lugar a la discusión y elaboración de un proyecto denominado Proyecto Escuela Nacional Unificada. (Quintana Muñoz, 2013)

“Para nosotros, toda sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad, pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una enseñanza que puede ser bien impartida, pero que no traspasa más allá de sus muros; porque pensamos en la escuela abierta, integrada a los

procesos que la inquietan, preocupan e interesan a la comunidad. Eso es lo que anhelamos y eso es lo que saldrá del debate democrático que tendrán maestros, padres y alumnos, para hacer posible que esa reforma educacional que anhelamos sea el producto de una comunidad, comprendiendo la trascendencia que ella tendrá en el proceso del desarrollo de nuestra patria” (Discurso del Presidente de la República de Chile, Dr. Salvador Allende en el acto de inauguración del año escolar 1971, realizado en Santiago el 25 de julio de 1971, en el Estadio de Chile)

La Escuela Nacional Unificada sería la institución representativa de la nueva educación chilena bajo el gobierno de Allende. Con este proyecto se buscaba la democratización de la misma, ya que se pretendió que esta llegara a todo ciudadano, sin distinción económica o social. Entre sus propósitos se buscaba sustituir la enseñanza enciclopedista por una politécnica y en general con el propósito de mezclar la educación con el trabajo.

Entre otras medidas trascendentes, encontramos que el gobierno se ocupó por proporcionar alimentación a los niños de educación básica principalmente, otorgando desayuno para todos y almuerzo para aquellos que no podían acceder a este en sus hogares, incluyendo medio litro de leche. No deja de ser paradójico que una de las primeras medidas de Margaret Thatcher, ícono del neoliberalismo que tuvo en Chile un importante globo de ensayo, haya eliminado este derecho en el Reino Unido en el año 1971. (The Telegraph, 8 de agosto de 2010)

Es de este modo como parece quedar claro que las numerosas transformaciones que en el plano de la normativa se dieron a lo largo de este período, son reflejos de disputas de poder en las sociedades latinoamericanas tanto en los momentos previos a las interrupciones institucionales como después. Nos parece importante interpretar dichas modificaciones como el establecimiento de nuevos “*dispositivos de regulación*”. Este concepto es tomado de la tradición foucaultiana, que en el plano educativo fue abordado en especial por Thomas Popkewitz. El autor plantea que las reformas educativas deben ser consideradas como parte del proceso de regulación social, y prefiere este concepto al de control social a los fines de “resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos” (Popkewitz, 1994: 15). De esta forma, regulación, en directa oposición a control, invita a dejar de comprender a las prácticas del poder, en este caso las leyes educativas, como meras instancias represivas, que prohíben ciertas acciones o concepciones, para comprenderlas como productivas, esto es, que crean determinadas acciones o

concepciones. Esta forma de concebir la actuación del poder, haciendo hincapié en la producción en detrimento de la represión, implica concebir a la relación saber/poder como intrínsecamente ligadas entre sí. La regulación social conlleva la generación y el despliegue de conocimientos específicos. Es necesario, entonces privilegiar el análisis de los saberes que están operando. Históricamente, para construir la regulación, fue necesario no sólo generar nuevos saberes, sino ordenarlos de una forma específica, a través de las disciplinas. Estos saberes se materializan en un conjunto de dispositivos específicos, cuyo funcionamiento permite la regulación y ordena las prácticas concretas. (Pineau, 2002)

Partiremos de la base que, desde nuestra interpretación, el currículum bajo ningún concepto es un producto cultural estático, monolítico, que se encuentra permanentemente anclado como referencia estanca de la vida académica. Consideramos que se construye día con día en la arena social y en la toma de posición de las comunidades académicas. A su vez, está inmerso en el conflicto social, en el espacio de la negociación, pues cada uno de los interesados, sean docentes, estudiantes, autoridades, padres de familia, tecnócratas, desde su lugar participa en la producción de sentido, de ahí su movimiento constante, sus continuas recreaciones, su ineludible complejidad, su inevitable condición de conflicto. El currículum escolar constituye lo que en términos de Bourdieu podríamos definir como un campo de fuerzas en constante disputa, que “puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales” (Goodson, 1995: 53).

Esos cambios curriculares, pero también del sentido y de los objetivos de la educación, pueden apreciarse en los dos films que analizaremos a continuación.

Machuca o la utopía incumplida

Pocas películas describen de manera tan precisa los problemas actuales de la educación chilena como lo hace Machuca. En efecto el film, pese a que aborda las postrimerías del gobierno socialista de Salvador Allende, es increíblemente actual. No sólo porque en el país trasandino no ha habido una efectiva política de Verdad, Memoria y Justicia que permita saldar los crímenes del pasado para construir un futuro distinto y vigoroso, sino porque el acceso de los sectores populares a una educación similar a la que reciben los chilenos ubicados en el primer lugar de la pirámide social hoy sigue apareciendo como algo utópico. (Solís Delgadillo, 2012)

La película recibe el nombre de uno de sus jóvenes protagonistas, Pedro Machuca. Él y cinco vecinos de origen humilde son incorporados al tradicional y elitista Colegio Saint Patricks, al que concurren los hijos de la clase más acomodada de la sociedad chilena, con el noble propósito de que todos los niños puedan acceder a la misma educación, convivan, se integren y puedan comprender mediante la coexistencia que hay otra realidad al margen de la que viven y padecen en sus barrios. El director de este colegio religioso es el padre Mc Enroe, quien es el ideólogo de esta transformación que pronto recibirá tanto fervientes apoyos como enconados rechazos de parte de los padres de los alumnos, en una exacta síntesis del clima vivido en Santiago en los meses previos al sangriento golpe de Estado encabezado por Pinochet, pero que, como sabemos, contó con la complacencia de un vasto sector de la sociedad.

Es en este particular contexto, que Pedro Machuca conoce a Gonzalo Infante, el otro protagonista, a priori su contracara, dada su disímil extracción social, pero que con el correr de los minutos pronto nos indicará que el mundo de los prejuicios es una construcción social armada por los adultos, de las que los niños, en su mayoría no participa. De este modo comienza una amistad llena de hermosos momentos y descubrimientos. De todos ellos el mayor sin dudas es el fascinante hecho de poder ampliar la mirada del mundo y entender que hay un otro al cual se puede respetar e integrar. Aunque vale la pena aclarar que esa relación se limita a ambos protagonistas, el resto de los estudiantes de la prestigiosa y elitista institución parecen regirse por una visión opuesta, que por otro lado es la más arraigada:

“El mal es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente de mi, cualquier cosa que, en virtud precisamente de esa diferencia, parezca constituir una amenaza real y urgente a mi propia existencia. Así, el extraño de otra tribu, el “bárbaro” que habla una lengua incomprensible y sigue costumbres “extrañas”, pero también la mujer, cuya diferencia biológica estimula fantasías de castración y devoración o, en nuestra propia época, la venganza de resentimientos acumulados de alguna clase o raza oprimida o, entonces, aquel ser alienígena, judío o comunista (...) son algunas de las arquetípicas figuras del Otro, sobre las cuales el argumento esencial a ser construido no es tanto que él es temido porque es malo, sino, al contrario de ello, que es malo porque él es Otro, alienígena, diferente, extraño, sucio y no familiar”. (Jameson, F. citado por Skliar, 2002)

Considero que este es uno de los mayores logros del film. Rescatar la otredad y mostrarla despojada y desinteresadamente.

Pero lo bello y potente de estos instantes pronto quedarán transformados en gratos recuerdos cuando el clima violento que se empieza a vivir en las calles de Santiago, atizados por el desabastecimiento, el incremento de precios y la existencia de un mercado negro comience a resquebrajar los cimientos de lo que parecía una sólida amistad.

Con el golpe de Estado consumado, se lee en la tapa de El Mercurio, tradicional diario chileno y participante activo de la campaña de desestabilización y desprestigio de Salvador Allende, que un organismo multinacional como la FIFA declara que la vida cotidiana en Chile es normal. Y en cierto modo lo fue, máxime cuando la película nos muestra las increíbles escenas de violencia desatadas por las fuerzas de seguridad en los barrios populares en contraste con la paz absoluta y la existencia de un clima relajado que da lugar a las charlas banales en los reductos de las élites. O cuando se observa la posibilidad de escape que tiene Gonzalo Infante cuando les dice a los militares que el no es de “acá, sino del otro lado del río”, y puede salvar su vida cuando se percibe que posee una indumentaria acorde con un alto nivel de vida.

Lo cierto es que el intento del Padre Mc Enroe, visto desde los sectores que defienden su privilegio, fue una “anormalidad” y fue un intento más que tuvo el gobierno de Salvador Allende de democratizar el aula, algo que fue considerado una afrenta a los valores del Chile tradicional y que casi cuarenta años después todavía no se ha logrado. Una escena sintetiza esta cuestión. En la misma puede apreciarse la discusión entre aquellos padres que coinciden con la incorporación de alumnos provenientes de sectores populares a la prestigiosa escuela Saint Patricks, y quienes se oponen enfáticamente. Entre los argumentos esgrimidos por estos últimos, se encuentra uno, que quizás sea la piedra basal del edificio teórico neoliberal. Para dichos padres aquellos alumnos que no pueden solventarse la onerosa cuota mensual que cobra el establecimiento deben estudiar en otros lugares dado que sus padres son unos “flojos”.

Es que, para la concepción neoliberal del mundo, que da sus primeros pasos en el Chile de Pinochet, para luego extenderse como un reguero de pólvora por el mundo entero, los pobres son pobres porque quieren y porque “pobres hubo siempre”, con lo cual pareciera estar bien que existan ya que la naturaleza así lo dictaminó. Con esa lógica, la deserción escolar de amplios sectores se da debido a su falta de inteligencia y pericia para afrontar determinados problemas. No es la escuela, ni los docentes, lo que está fallando, sino los alumnos. Y por eso desertan o repiten.

Varios pensamos que las cosas son más complejas y que quizás se trate de uno de los

tantos casos donde las responsabilidades por el proceso educativo sean compartidas. En efecto, estamos hablando de instituciones educativas creadas a fines del SXIX a la par del proceso de formación del Estado Nacional, con fines esencialmente disciplinarios y homogeneizadores en momentos donde vastos contingentes de inmigrantes poblaban nuestro país. Pero también hablamos de una mayoría de docentes formados en el SXX, que no recibían en sus aulas a sectores populares, ya que la deserción de estos era masiva. Es decir, se trata de un formato escolar que no ha variado en demasía desde su puesta en funcionamiento como una construcción social en la época mencionada. Pero si ha recibido, y lo sigue haciendo, sectores otrora marginados de la escuela. Entonces, cuando se habla de los “gloriosos años” de la escuela argentina, en realidad se está haciendo referencia a un pasado mitificado en el cual los jóvenes de sectores populares no estaban en ella. Se trata de una nostalgia. Y como la mayoría de ellas, es conservadora. Esta falta de democratización del aula probablemente sea la deuda más grande que la democracia chilena aún no pudo saldar.

Numerosas manifestaciones estudiantiles han tenido lugar en los últimos años en Chile para intentar lograr la erradicación de estas características restrictivas que posee la educación chilena, en particular en el nivel superior. El presidente Piñera en una de ellas afirmó “que nada es gratis en la vida” (La Tercera, 8 de agosto de 2011). Esto nos revela, por un lado, el grado de naturalización en amplios sectores de la sociedad chilena de la concepción mercantil de la educación como algo “normal” e inmodificable que no puede ser interpretado de otra manera, y por el otro, esa frase, nos advierte sobre un discurso pedagógico de raigambre neoliberal que exalta una cualidad necesaria para ser un buen ciudadano, la pobreza disciplinada, que reconoce y agradece la beca y el crédito que permite seguir estudiando, a la par que endeuda a las familias. Y, por sobre todas las cosas, y seguramente esta sea lo más importante, no cuestiona el orden social imperante.

El colegio

Tributario de las ideas de la Ilustración, en la Buenos Aires que empezaba a ser apreciada de otra manera en el contexto de las reformas borbónicas, se fundó en 1771 el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino y posteriormente (en la misma ubicación) el Colegio de la Unión del Sud, en 1818. Esa creación era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial

porteña, consolidada luego de la Revolución de Mayo de 1810. Para concretar esos ambiciosos objetivos, la educación jugó un rol central, dado que era perentorio contar con instituciones que garantizaran el acceso a la “alta cultura” y fomentaran la sociabilidad de la élite porteña. En 1823 el Colegio de la Unión del Sud, que había sufrido los efectos de la crisis económica, se transformó en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la recientemente creada Universidad de Buenos Aires, constituyendo el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de las élites.

La mirada invisible basada en la novela de Martín Kohan, ubica su ficción en el Colegio Nacional Buenos Aires durante el contexto de la última dictadura militar. En ese ámbito, María Teresa (interpretada en la película por Julieta Zylberberg) cumple y hace cumplir la ley sin cuestionárselo. Esta joven preceptora, bajo el mando del señor Biasutto (interpretado por Osmar Núñez), debe llevar a cabo un control disciplinario sobre los alumnos del prestigioso colegio. El mismo se propone como el epicentro de la excelencia educativa, pública y elitista a la vez.

En el film, en el momento que los chicos están haciendo su ingreso el Prefecto (nuevo nombre de indudable prosapia militar para el jefe de celadores. Garaño y Pernot: 2005, 84) hace un repaso de esta rica historia exaltando a Belgrano y a Mitre como fundador de la patria. También se ocupa de trazar paralelismos entre la historia de la Nación y la del Colegio.

En un trabajo de Pablo Pineau encontramos analogías con una de las piezas que el autor describe como centrales para la conformación del sistema educativo definida como la matriz eclesiástica:

“El mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano. Separación que se justifica en una función de conservación del saber validado, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La enseñanza, puertas adentro, se vuelca sobre lo anacrónico. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo” (Pineau, 2001).

En la película, y como no podía ser de otra manera por tratarse de una descripción del sistema educativo en tiempos dictatoriales, el eje está circunscripto al sistema disciplinario. Lo que aparece de modo recurrente en primer plano son los momentos en donde la educación sólo pasa por la disciplina: el recreo, la ida al baño, la llegada y la

salida. Es de esta forma que se exhibe el sistema disciplinario a través de un seguimiento del personaje de María Teresa. A lo largo de la película se hace evidente que la autoridad en la institución depende fuertemente del rol de los preceptores.

La cuestión del orden cumplió un rol clave en el andamiaje educativo en tiempos de la dictadura. En los años anteriores al golpe las instituciones educativas habían sido escenario de procesos de radicalización política, creciente presencia sindical y habían experimentado distintas iniciativas de apertura en los cuales la participación de los diversos actores escolares fue decisiva.

Ya en tiempos dictatoriales las ordenes fueron otras, como se aprecia en la circular n°60 de 1976 llamada Conductas e inconductas de los alumnos que se considerarán sancionables

“conforme a los artículos 200 a 206 del reglamento general interno (para educación media y superior):

1. con relación a la persona. (...)

- El desalineo personal en forma reiterada y no corregido luego de observaciones verbales;
- Falta de aseo;
- Cabello largo que exceda el cuello de la camisa en los varones y no recogido en las niñas;
- Uso de la barba en los varones y maquillaje excesivo en las mujeres;
- Vestimenta no acorde con las instrucciones impartidas por la dirección del establecimiento o por las autoridades superiores;
- La falta de corrección y buenos modales;
- Juegos de manos”.

Esas órdenes debían ser cumplidas a rajatabla, y el que debía asegurar eso era el preceptor. En este contexto se profundizan los mecanismos de control de la institución escolar, tales como la entonación del himno, la formación de fila antes de ingresar al aula, y ponerse de pie ante la llegada del profesor o autoridad. Vigilar y castigar constituyen la centralidad del sistema de control que se despliega en la película que, ya desde el título, nos lleva a pensar en Foucault. El pensador señala que un objetivo de los discursos que detentan el poder es disciplinar los cuerpos. Se disciplinan los cuerpos para volverlos dóciles y luego útiles para la consecución de los fines establecidos por el poder. Resalta que históricamente el cuerpo ha sido objeto de coacciones e

intervenciones; en otras palabras, el discurso del poder se ha inscrito sobre los cuerpos mediante técnicas disciplinarias que tienen por objeto transformarlos y perfeccionarlos a fin que satisfagan eficientemente los intereses del poder. Y denomina disciplinas a los métodos que controlan rigurosamente la actividad corporal, garantizando el sometimiento de su fuerza, además de volverlos dóciles y útiles. Un diálogo que mantiene María Teresa con Basurto es ilustrativo:

-¿Cuál es el secreto de la buena disciplina?

-La vigilancia

-¿Qué tipo de vigilancia?

-La permanente, la que constituye la mirada invisible.

De acuerdo con Grinberg (2011) podemos afirmar que en determinados momentos la noción de gubernamentalidad se encuentra estrechamente vinculada con la idea de biopolítica. A través de la misma, podemos comprender el momento en que la vida de la población se vuelve blanco y objeto de poder, de este modo las acciones del Estado se dirigen a potenciar la vida, ya no de los individuos, sino de la población. Una nueva tecnología:

“que se aplica a la vida de los hombres, e, incluso, se destina, por así decirlo, no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente; en el límite, si se prefiere, al hombre/especie. Más precisamente, se diría lo siguiente: la disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar. Además, la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos, sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etc.” (Foucault, 2000: 220.)

Conclusiones

Se torna problemático comprender la sociedad contemporánea sin referirse a los filmes que se han venido realizando desde hace por lo menos 70 años, y a la vez sin intentar interpretarlos. Parece no haber lugar para la duda respecto a que el cine es una parte integrante del mundo moderno. Aquel que se niegue a reconocerle su lugar y su sentido

en la vida de la humanidad privará a la Historia de una de sus dimensiones, y se arriesgará a malinterpretar por completo los sentimientos y los actos de los hombres y mujeres de nuestro tiempo (Jackson, 1983). Creemos que las películas analizadas nos ofrecen una precisa muestra de lo acontecido con la educación en las postrimerías del sistema democrático y en los largos años dictatoriales.

Luego del ascenso al poder de Salvador Allende y Héctor Cámpora, quienes sin duda alguna representaban a los sectores populares de Chile y Argentina, comenzaron los cambios, radicales en algunos casos, en los sistemas educativos de ambos países. La reacción posterior de parte de los representantes del denominado partido del orden no se hizo esperar. En ese sentido, nuevamente, el sistema educativo jugó un rol de trascendencia. Parece quedar claro que el mismo es un reflejo de las disputas de poder al interior de las sociedades, y puede ser funcional tanto a cambios profundos, como a una restauración de los valores tradicionales que, desde la perspectiva de las elites, son parte indisoluble de los países mencionados. A través del prisma de las películas *Machuca* y *La mirada invisible* hemos accedido a un lente privilegiado para observar la realidad de aquel entonces.

Bibliografía

Burke, Peter.(2001) *Visto y no visto*, Barcelona, Crítica.

Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973, disponible en

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf>

Garretón, M. (2000) *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*, Homo Sapiens, Rosario.

Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*, en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Jackson, M. A. (1983) “El historiador y el cine”, en Romaguera, J. & Rimbau, E. (eds.) *La Historia y el Cine*. Barcelona, Fontamara.

Pineau, P (2001). *La escuela como máquina de educar : tres escritos sobre un proyecto*

de la modernidad, Buenos Aires, Paidós.

Puiggrós, A (2001). Crisis y prospectiva de la educación. Buenos Aires, Aiqué.

Quinatana Muñoz, G. A 40 años del golpe. Disponible en <https://cuadernosdeeducacion.wordpress.com/2013/10/>

Rapoport, Mario, Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2000 Editorial Macchi, Buenos Aires, 2000

Recalde A. La Universidad de Buenos Aires en la década de 1970: análisis del comunicado de prensa en solidaridad con Rodolfo Puiggrós. Salud Colectiva. 2012;8(3):315-322.

Skliar, Carlos, Conmover la educación. (2012), Buenos Aires, Noveduc.

Solis Delgadillo, Juan Mario, Memoria democrática y olvido político: la gestión gubernamental de las políticas de memoria en Chile y Argentina, Universidad de Salamanca.

Zemelman, Myriam, (2010) La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos, en Revista Docencia, n° 40

.